

УДК 378.147: 811.111

І. П. Легзіна,
викладач

(Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов)

ПРОБЛЕМИ ОБ'ЄКТИВІЗАЦІЇ ОЦІНЮВАННЯ ВМІНЬ АНГЛІЙСЬКОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

Розглядається питання об'єктивізації оцінювання вмінь англійського писемного мовлення студентів мовних вищих навчальних закладів. Виявляються причини можливих ускладнень в організації оцінювання даних вмінь. Визначаються фактори, що збільшують об'єктивність контролю та оцінювання. Доводиться необхідність і доцільність урахування показника сформованості вмінь самоконтролю при оцінюванні знань студентів. Аналізуються формули оцінювання вмінь писемного мовлення та виокремлюються найбільш придатні з них для здійснення оцінювання в умовах навчання за комунікативним підходом.

Реалізація комунікативного підходу до навчання англійського писемного мовлення, передбачає визначення таких процедур оцінювання, за результатами яких можна було б виявити реальний рівень сформованості комунікативної компетенції. Незважаючи на сучасні вимоги до інтерпретації результатів контролю часто виникає проблема відносності критеріїв оцінювання писемного мовлення та показників сформованості комунікативної компетенції у цьому виді мовленнєвої діяльності. Наприклад: кількість орфографічних помилок, не завжди говорить про те, чи досягнута комунікативна інтенція автора, обсяг тексту не завжди свідчить про його якість. Перелічені чинники, дозволяють нам поставити питання визначення чинників, що впливають на об'єктивність оцінювання, простеження залежності форм контролю і процедур оцінювання від особливостей писемної комунікації, аналізу можливих формул, за якими здійснюється оцінювання писемних робіт та виокремлення з них тих варіантів, які найбільше відповідають комунікативному підходу до навчання. Цим обумовлюється актуальність обраної нами теми, а також мета статті, яка полягає в теоретичному визначенні способів об'єктивізації оцінювання результатів контролю вмінь писемного мовлення.

Проблемі оцінювання, взагалі [1-10 та ін.], та проблемі оцінювання писемного мовлення, зокрема, присвячено ряд наукових праць [2; 3; 11-17 та ін.]. Проте, питання процедур оцінювання продуктивних умінь писемного мовлення також знаходиться в процесі розвитку. Це пояснюється тим, що оцінка письма як продуктивного виду мовленнєвої діяльності часто основана на суб'єктивному судженні викладача про її виконання [1: 250].

Одним з найбільш об'єктивних способів оцінювання визнається метод тестів [3; 6; 10; 15; 20]. Головною відмінністю тестового контролю від традиційної контрольної роботи є те, що він завжди передбачає вимірювання. Завдяки цьому оцінка, що надається за виконання тесту повинна відрізнятися великою об'єктивністю та незалежністю від можливого суб'єктивізму викладача.

Інтерпретація результатів тестового контролю є одним з ключових етапів розробки специфікацій тестових завдань. Зазвичай у специфікаціях тестових завдань оговорюються конструкт тесту, критерії та процедури оцінювання мовних та мовленнєвих навичок. Наприклад: метод оцінювання (Scoring Method) [6: 49], або характеристики оцінювання (Characteristics of Assessment), які включають визначення конструкту (Construct Definition), критерії оцінювання (Criteria for Correctness) та процедури оцінювання (Rating Procedures) [8: 52].

Ми вважаємо, що всі складові специфікацій тестового контролю знаходяться у взаємозалежності і впливають на ступінь об'єктивності результатів тестування. Так, у разі невдалої подачі матеріалу, виконавці тесту невірно його інтерпретують, що призводить до невірного результату (очікуваної відповіді) і тестувальники не знають, як само тестовані інтерпретували установки до завдань [8: 5]. Тобто, точність установок тестових завдань впливає на успішність написання очікуваної відповіді та її оцінку. Визначення конструкту тесту впливає на характеристики як процедур, так і критеріїв оцінювання. Таким чином, інтерпретація результатів тестового контролю залежить від характеристик інших компонентів специфікацій тестових завдань. Це пояснюється тим, що при контролюванні цього виду мовленнєвої діяльності, виникають певні труднощі пов'язані з розбіжностями між реальними ситуаціями спілкування та так званими "тестовими" ситуаціями.

Метою тематичного та рубіжного/підсумкового тестового контролю вмінь писемного мовлення у вищих навчальних закладах має бути визначення рівню сформованості комунікативної компетенції в письмі. Відповідно, під конструктом тестів нами розуміються вміня, які свідчать про нього.

Для визначення рівня сформованості комунікативної компетенції в письмі використовуються тести з вільно конструйованою очікуваною відповіддю. На відміну від тестів з вибіркоким типом відповіді, тести з конструйованою відповіддю передбачають деяку залежність результату оцінювання від суб'єктивного судження викладача. Це пояснюється тим, що продуктивне користування іноземною мовою як засобом спілкування – суб'єктивний процес. Таким чином, при комунікативному

підході до тестування вмінь писемного мовлення як продуктивного виду діяльності, оцінювання завжди буде суб'єктивним [3: 26-27]. Для збільшення об'єктивності, загально рекомендується залучати до процесу оцінювання не менше двох реєтерів.

Іншим способом підвищення об'єктивності оцінювання вільно-конструйованих відповідей є використання спеціально розроблених холистичних або аналітичних критеріальних шкал. Вважається, що при використанні холистичних шкал загальне враження реєтерів про роботу може сформуватись під впливом лише одного з аспектів мовленнєвої діяльності [10: 163]. Цієї проблеми можна уникнути користуючись аналітичними шкалами, коли надається окремий бал за різні мовні та мовленнєві навички та вмінь писемного мовлення, і є можливість проаналізувати успішність оволодіння ними. Вважається, що такий спосіб оцінювання більше відповідає тестам, що проходять в умовах класно-урочної форми навчання. Використання аналітичних критеріальних шкал обумовлюється їх зручністю для здійснення контролю та сприянням формуванню вмінь самоконтролю студентів.

Звичайно, специфіка тестового контролю пояснює деяку обмеженість його використання для визначення рівня володіння продуктивними вміннями писемного мовлення [3; 4; 6; 10; 15]. Моделювання ситуацій реального писемного спілкування в умовах тестового контролю ускладнено, що з одного боку пояснюється розбіжностями між реальними характеристиками писемної комунікації та показниками ефективності тестового контролю (надійністю, економічністю, практичністю), з іншого боку – труднощами, пов'язаними з наданням очікуваній відповіді студентів форми придатної для вимірювання. Перелічені вище факти приводять нас до думки, що в поточному контролі варто поєднувати тестові завдання з нетестовими формами контролю комунікативного характеру.

Необхідність моделювання ситуацій реального спілкування в комунікативному навчанні і контролі писемного мовлення дозволяє нам зробити припущення, що характеристики писемної комунікації мають урахуватись при розробці процедур оцінювання вмінь цього виду мовленнєвої діяльності. Писемна комунікація на відміну від усної характеризується опосередкованим зв'язком між учасниками спілкування. Це, з одного боку, вимагає від неї більшої експліцитності, ясності та стилістичної строгості, ніж від усної, та утворює труднощі адекватного сприйняття інформації вкленої в текст, з іншого – дає людині, що пише, більше часу на критику власних думок та їх перегляд, навіть до їх оформлення. Писемна комунікація – більш розгорнута, структурно організована, логічно зв'язана, ніж усна. Такі її характеристики як попереднє обміркування, свідоме обрання засобів висловлювання думок передбачають залучення до продукування тексту процесів вольової саморегуляції особистості, що відбувається у здійсненні контролю за логікою висловлення думок і викладом змісту, та у користуванні мовними засобами. Таким чином, писемна комунікація має власні особливості, які треба ураховувати під час організації навчання та контролю вмінь писемного мовлення [18: 192]:

- опосередкований зв'язок між учасниками спілкування;
- експліцитність та стилістична строгість;
- попереднє обміркування;
- старанне обрання фактів та їх мовне оформлення;
- повний та ґрунтовний виклад думок;
- поглиблена робота над словом і текстом;
- можливість багаторазового переписування із редагуванням думок та форми їх вираження.

Відповідно, можна виділити наступні етапи продукування писемного тексту:

Таблиця 1.

мотивація до написання	зосередження на проблемі	планування/ утворення схеми/ помітки	написання першого нарису	перегляд/ перепланування/ переписування	перевірка та написання останнього варіанту
------------------------	--------------------------	--------------------------------------	--------------------------	---	--

Ми вважаємо за необхідне підкреслити той факт, що коректування, редагування та вдосконалення власного писемного продукту є цілком природними і важливими етапами написання тексту. Наприклад, повнота та ґрунтовність мовного оформлення думок залежить від того, чи була у студентів можливість попередньо пройти через інші етапи процесу написання. Про необхідність неодноразового перегляду думок та форми їх вираження свідчить і той факт, що мовленнєві вміння відносяться до інтелектуальних умінь і ніколи не досягають повної автоматизації (рівня навичок), значну роль у них грає контроль свідомості [11; 12; 15; 16; 18; 19]. Перелічені чинники приводять нас до думки, що оцінка виставлена за роботу відразу ж після написання тексту, без надання студентам можливості перевірки та корекції власного тексту, виявиться менш об'єктивною ніж оцінка, яка виставляється студентам після здійснення його редагування, із урахуванням ступеню розвинення у студентів умінь самоконтролю і самокорекції.

У процесі редагування власного тексту варто пам'ятати, що сприйняття є умовою будь-якого спілкування. Урахування адресатів та того, з якими фоновими знаннями вони обізнані, необхідне для визначення інформації, що має бути включена або прибрана з тексту, а також для того, щоб передбачити ті труднощі, які можуть виникнути в читача під час його сприйняття. Якщо студентів не навчити дивитися на свій текст очима читача, під час самодиктування їх висловлювання записуватимуться так, як промовляються у внутрішньому мовленні, в результаті текст, усний варіант якого є зрозумілим для автора, виявляється двозначним для читача [19: 248]. Рекомендується редагувати власний текст не тільки в процесі його конструювання, але й через деякий час, що дозволяє автору сприймати написаний текст з позицій читача [11; 16; 19]. Ми вважаємо, що наявність у студентів умінь самоконтролю та редагування власної писемної діяльності, тобто їх здатність самостійно попередити виникнення помилок, виявити та виправити припущену помилку самостійно, буде свідчити про рівень сформованості в них зв'язного писемного мовлення. Як зауважує Сотова: "Причини помилок, що були припущені і здатність учня їх усвідомити і виправити значно більше характеризують мовленнєвий розвиток учня, ніж констатація мовних порушень" [16: 20]. Це дозволяє нам зробити припущення, що саме аналіз сформованості умінь самоконтролю при інтерпретації результатів контролю дозволить об'єктивізувати оцінювання вмінь писемного мовлення.

Лінгводидактами виділяються наступні рівні сформованості самоконтролю [1; 5; 14; 16]:

- не сформований – студент припускається помилки та її не помічає;
- низький рівень самоконтролю – студент знаходить помилку, на яку вказує викладач;
- середній рівень самоконтролю – студент сам знаходить припущену помилку;
- високий рівень самоконтролю – виправлення помилок проходить у процесі діяльності.

У залежності від рівнів сформованості самоконтролю виділяють зовнішню та поглиблену корекцію. Під першою розуміється редагування, під другою – пояснення, чому те чи інше є помилковим [7: 237]:

- студент сам виправляє власні помилки без допомоги вчителя;
- учитель натякає на те, як виправити помилки;
- студенти опрацьовують вказані вчителем джерела, з метою виправлення помилок.

Відповідно до класифікації помилок по кількості зусиль, яких вимагає здійснення корекції зарубіжні методисти виділяють [7: 238; 9: 8-10]:

- slips – можуть бути виправлені студентами, якщо вони матимуть можливість переглянути власну роботу (у вітчизняній термінології "недоліки");
- mistakes – виправляються студентами в разі привернення вчителем уваги до них;
- errors – вимагають глибокого аналізу та пояснень.

Зіставлення цих видів помилок із рівнями сформованості самоконтролю дозволяє визначити помилки, характерні для кожного етапу формування самоконтролю вмінь писемного мовлення.

Таблиця 2.

Самоконтроль не сформований	errors
Низький рівень самоконтролю	mistakes
Достатній рівень самоконтролю	slips
Високий рівень самоконтролю	

Якщо в роботі превалюють помилки типу errors – самоконтроль ще не сформований, mistakes – низький, slips – середній, теоретично за умови наявності високо сформованих умінь самоконтролю помилок не має бути взагалі. Але через те, що в писемному мовленні як виду комунікативної діяльності вміння самоконтролю ніколи не автоматизуються, нам убачається можливим вважати середній рівень самоконтролю достатнім для видів продуктивної діяльності.

Аналіз рівнів самоконтролю та помилок, виправлення яких є показником його сформованості дозволяє виділити обов'язкові етапи організації роботи із текстом для визначення того, які уміння самоконтролю наявні у студентів.

Таблиця 3.

Етапи корекції	Володіння писемним мовленням
<u>Перегляд написаної роботи та виправлення помилок типу "slips".</u>	Високий рівень
<u>Повторне редагування власної роботи після її перевірки іншою людиною для виявлення помилок типу "mistakes".</u>	Середній рівень
<u>Надання студентам додаткових пояснень та організація колективного аналізу типу "errors".</u>	Низький рівень

На етапі перегляду роботи, що виконується відразу ж після її написання, студентам необхідно дати установку на здійснення корекції помилок чорнилами іншого кольору. У результаті викладач виявить у студентів помилки типу "slips". Наступним етапом є аналіз студентських робіт викладачем.

Викладач має привертати увагу до речень, в яких є помилки, за допомогою підкреслення чи позначки ✓ на полях. На цьому етапі доцільно також використовувати кодування помилок. Наприклад: S – spelling, P – punctuation, WO – word order, L – linking, G – grammar, Pa – paragraphs, Pr – prepositions [2: 252; 17: 152]. Студенти аналізують припущені помилки та виправляють їх, корекція може проходити у формі традиційної роботи над помилками. Результати корекції дозволяють розрізнити помилки, які студенти можуть виправити самостійно (mistakes) та ті, які можуть бути виправлені за умови додаткової роботи із учбовими матеріалами. Останнім етапом корекції помилок має бути колективний аналіз помилок типу "errors" усіма студентами групи. Оцінка, на нашу думку, може виставлятися на основі визначення відсоткового співвідношення сформованості у студентів рівнів самоконтролю.

Питання розробки процедур оцінювання розглядається у ряді наукових праць [4; 10; 14; 15 та ін.].

У методичній літературі пропонуються такі формули для отримання об'єктивної оцінки знань студентів:

– Формула 1 [4]

$$S = R - (W : (n - 1)), \text{ де}$$

S – тестовий показник;

R – кількість вірних відповідей;

W – кількість невірних відповідей;

n – кількість запропонованих обіркових відповідей.

Цією формулою рекомендується користатись як для оцінювання тестів множинного вибору, так і для тестів із вільно конструйованою відповіддю [14: 102]. В останньому випадку, на нашу думку, доцільнішим буде її використання для визначення таких кількісних показників якості тексту, як вірно написані слова, вірно сформульовані речення та вірно оформлені абзаци. Наприклад:

– Формула 1 (наш варіант для обчислювання кількісних показників писемного мовлення)

S = R - (W : (n - 1)), де	S = R - (W : (n - 1)), де
S – тестовий показник;	S – тестовий показник;
R – кількість вірних слів у тексті;	R – кількість вірних речень у тексті;
W – кількість невірних слів ;	W – кількість невірних речень ;
n – загальна кількість слів.	n – загальна кількість речень.

– Формула 2 [14]

$$\frac{\text{Кількість вірних відповідей} \cdot 5}{\text{Загальна кількість відповідей}}$$

= середній бал

При оцінюванні умінь писемного мовлення за цією формулою, також визначатимуться кількісні показники писемного мовлення, якщо вірною відповіддю вважатимуться вірно написані слова, речення та абзаци.

Деякі іноземні спеціалісти пропонують наступний варіант об'єктивізації оцінювання писемного мовлення [10]. Рекомендується визначати співвідношення різниці між кількістю вірно написаних слів та слів, у яких є помилки, та кількості слів у виправленому тексті.

– Формула 3 [10: 387].

$$\frac{\text{кількість слів, у яких немає помилок} - \text{кількість помилок в роботі студента}}{\text{кількість слів у виправленому тексті}}$$

Незважаючи на те, що зазвичай у такий спосіб оцінюються диктанти, важливим у цій схемі нам убачається той факт, що кількість слів у виправленому тексті відноситься автором формули до одного з показників, за якими виставляється оцінка. Це, на нашу думку, свідчить про необхідність урахування сформованості умінь самоконтролю при оцінюванні писемного мовлення. У той же час, ми вважаємо, що оцінювання продуктивних вмінь писемного мовлення, на відміну від оцінювання диктантів, не може базуватись на суто кількісних показниках писемного мовлення, якими є кількість слів у написаному тексті, кількість помилкових слів і кількість виправлених слів. Такий кількісний показник як обсяг тексту не завжди дозволяє судити про його якість, кількість його компонентів ще не говорить про комунікативну інтенцію автора та про зв'язок мікротем тексту в єдине ціле повідомлення [16]. Унаслідок цього поза увагою викладачів залишатимуться такі якісні показники як, наприклад, ефективність риторичної організації та урахування соціолінгвістичних конвенцій використання організаційних засобів. Таким чином, знехтування якісними показниками писемного

мовлення знижати об'єктивність оцінювання. Перелічені чинники доводять необхідність використання аналітичних шкал при визначенні рівнів сформованості вмінь самоконтролю у студентів. Перелічені факти дозволяють нам зробити умовивід щодо доцільності користування критеріальними аналітичними шкалами з метою визначення рівнів самоконтролю за окремими аспектами мовленнєвої діяльності. Загальний ступінь розвитку вмінь самоконтролю при цьому свідчатиме про сформованість комунікативної компетенції на письмі.

У педагогічній літературі критерій співвідношення припущених та виправлених самостійно помилок є одним з тих, які найчастіше використовуються для оцінки рівнів сформованості самоконтролю [1; 5; 14; 16]. Відповідно до цього схема оцінювання вмінь писемного мовлення, що базується на урахуванні сформованості самоконтролю, матиме такий вигляд:

– Формула 4

кількість виправлених помилок

* 100% = середній показник

кількість помилок у роботі студента

Визначення середніх показників самоконтролю окремих умінь писемного мовлення за подібною схемою має проводитись на кожному з етапів корекції студентами власних помилок (див. табл. 3). Можна припустити, що організоване в такий спосіб оцінювання, по-перше, дасть можливість відобразити етапи конструювання тексту, властиві реальній писемній комунікації в організації контролю писемного мовлення, по-друге, дозволить збільшити його об'єктивність.

Підсумовуючи викладене вище варто підкреслити, що однією з найбільш об'єктивних форм контролю визнається тестування, проте контролювання писемного мовлення як продуктивного виду мовленнєвої діяльності в тестових умовах ускладнено через протиріччя, що виникає між показниками ефективності тестів та характеристиками реальної писемної комунікації. Таким чином, виникає необхідність варіювання тестових і нетестових форм контролю на заняттях. Важливим чинником збільшення об'єктивності контролю в умовах комунікативного навчання нам убагацьється залучення етапів продукування текстів, що властиві реальній писемній комунікації, до процесу оцінювання. Останній факт призводить нас до думки, що показник сформованості самоконтролю має враховуватись при визначенні рівня володіння писемним мовленням.

Узагальнені результати аналізу можливих заходів по об'єктивізації оцінювання можна представити в таблиці:

Таблиця 4.

Чинники, що	
зменшують об'єктивність оцінювання	збільшують об'єктивність оцінювання
<ul style="list-style-type: none"> ≡ невдала подача матеріалу; ≡ невірна інтерпретація студентами установок до тестових завдань; ≡ суб'єктивність процесу оцінювання продуктивних умінь писемного мовлення; ≡ базування оцінки лише на кількісних показниках; ≡ розбіжність між показниками ефективності тестового контролю та характеристиками писемної комунікації. 	<ul style="list-style-type: none"> ≡ розробка специфікацій контрольних завдань; ≡ апробація контрольних завдань; ≡ залучення до процесу оцінювання не менше двох реєтерів; ≡ використання критеріальних шкал оцінювання; ≡ варіювання форм контролю на заняттях; ≡ прийняття сформованості самоконтролю за один із показників володіння писемним мовленням.

Подальші дослідження в цьому напрямі полягають у розробці процедур визначення рівнів сформованості вмінь самоконтролю по аспектам мовленнєвої діяльності та створенні комплексу діагностичних завдань для їхнього виявлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Бочарова Е. П. Дидактические основы обучения будущих специалистов самоконтролю знаний: дис... д-ра пед. наук: 13. 00. 01. – Владивосток, 1996. – Т. I. – 407 с.
2. Поляков О. Г. Концепция профильно-ориентированного обучения английскому языку в высшей школе: дис... д-ра пед. наук: 13.00.02. – Тамбов, 2004. – 308 с.
3. Поляков О. Г. Тест как средство контроля при коммуникативном подходе к обучению иностранному языку. Базовый курс: англ. и нем. яз.: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Москва, 1995. – 172 с.
4. Рапопорт И. А. Тесты в обучении иностранным языкам: Итоги 20-летнего эксперимента / И. А. Рапопорт, Р. Сельг, И. Соттер // Иностранные языки в школе. – 1984. – № 2. – С. 8-14.
5. Цицельская Ю. А. Роль самоконтроля студентов в обучении иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – СПб., 2002. – 176 с.

6. Bachman L. F. Fundamental Considerations in Language Testing. – Oxford Univ. Press, 1991. – 408 p.
7. Carl James. Errors in Language Learning and Use. – Longman, 1998. – 304 p.
8. Douglas D. Assessing Language for Specific Purposes. – Cambridge Univ. Press, 2000. – 311 p.
9. Edge J. Mistakes and Correction. – Longman Group UK Limited, 1989. – P. 8-20.
10. Oller J. Language Tests at School: A pragmatic approach. – Cambridge University Press, 1995. – 310 p.
11. Кривчикова Г. Ф. Методика інтерактивного навчання писемного мовлення майбутніх учителів англійської мови: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Харків, 2005. – 338 с.
12. Кузьмина Л. Г. Социокультурные аспекты развития иноязычной письменной речи в послевузовском образовании: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 1998. – 238 с.
13. Мучник Б. С. Русский язык в письменной коммуникации (стилистический аспект): автореф. дис. ... канд. фил. наук. – Л., 1986. – 38 с.
14. Надеждина Е. Ю. Формирование самоконтроля как средства активизации самостоятельной познавательной деятельности студентов (неязыковой вуз, английский язык): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Томск, 2008. – 166 с.
15. Солдатова Н. В. Лингвистические основы тестирования письменной речи. На материале экзаменационных сочинений: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. – Москва, 1997. – 148 с.
16. Сотова И. А. Теория и практика самоконтроля в письменной речевой деятельности школьников на уроках русского языка: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук.: 13.00.02. – Москва, 2008. – 47 с.
17. Hedge T. Writing. – Oxford Univ. Press, 1988. – P. 149-152.
18. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. Підручник. – Київ.: Академія, 2004. – 342 с.
19. Жинкин Н. И. Механизмы речи. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 370 с.
20. Weir C. J. Understanding and Developing Language Tests. – Prentice Hall Europe, 1993. – 203 p.

Матеріал надійшов до редакції 16.06. 2009 р.

Легзіна І. П. Проблеми об'єктивізації оцінювання умінь англійської письмової мови.

Рассматривается вопрос повышения объективности оценивания умений английской письменной речи студентов языковых высших учебных заведений. Определяются причины возможных трудностей в организации оценивания данных умений. Указываются факторы, увеличивающие объективность контроля и оценивания. Доказывается необходимость принятия во внимание показателя сформированности умений самоконтроля при оценивании знаний студентов. Анализируются формулы оценивания умений письменной речи и выделяются их варианты, наиболее полно отвечающие требованиям коммуникативного подхода к обучению.

Legzina I. P. The Problems of English Writing Evaluation Objectivity.

The ways of writing evaluation objectivity improvement are considered. The causes of possible difficulties in English writing evaluation are specialized. The factors increasing the objectiveness of the evaluation and assessment are specified. The necessity of taking into consideration the self-control level while evaluating students' writing skills is proved. The most appropriate scoring methods and rating criteria for communicative writing teaching are pointed out.